

高千穂大学における英語教育の方向性について

— 1 年生の語彙知識に基づいて —

Future directions of English language education
at Takachiho University:
Based on the vocabulary knowledge of its first-year students

高千穂大学外国語系列¹

佐藤 孝 一

Koichi Sato

寺 内 一

Hajime Terauchi

松 谷 明 美

Akemi Matsuya

舟 木 てるみ

Terumi Funaki

山 田 浩

Hiroshi Yamada

カネギターデラーノ

Delano Cannegieter

1 はじめに

1985 年の臨時教育審議会答申を契機として、幅広い視点からの能力評価を目的とした大学入試制度の多様化が日本全国に広まっていった。学力考査以外の幅広い選抜方法によって、多彩な能力を持つ人材が大学に入学できるようになった一方で、入学段階での学生の学力格差も拡大する傾向が見られた。このような状況に対応し、学生の学力に合わせた効果的な指導を展開するために、

日本の多くの大学では習熟度別の授業が採用されるようになった。この動きは大学英語教育において顕著であり、現在では多くの大学で習熟度別に英語科目が編成されており、その効果についても検証されてきている。

習熟度別の英語授業は特に初級レベルの学生にとって効果的だと言われており、高千穂大学の英語必修科目でも、科目名称および内容に関して大幅な改革を行った 2001 年度から習熟度別の科目編成が行われた²。プレースメントテストを導入した理由のひとつに、多様な入試制度のために学生の学力差が大きくなってきたことが挙げられる。習熟度別にクラス編成することで、クラス内の学力差が小さくなり、教員の指導の焦点化がしやすく、指導効率が上がる、また、成績順で分けられることで、上位層の学習意欲をより高めることにつながるといった教育効果が見込めると考えた。ただし、導入にあたっては、本学の学生に適切なテストの選定が重要な課題であり、信頼性、妥当性、実用性から G-TELP を採用、2000 年のレベル 4 でのパイロットテストを経て、2001 年から正式に導入した³。

G-TELP が適切なテストであったのかを示すひとつの判断材料として、2002 年 6 月 G-TELP 日本事務局「G-TELP のオンデマンドテスト結果報告書」が挙げられる⁴。項目難易度、点双列相関係数、信頼性係数の 3 項目の分析結果から、2002 年度の新 1 年生に対する G-TELP（レベル 4）は、「全体的にはやや難しかったが、得点はばらつき、その時点での学生の英語力を客観的に測定できたと推察できた」としている。

10 年間続けてきた G-TELP によるプレースメントテストは、高千穂の学生の英語力を分析やアセスメントするための基礎データとして集めている点で重要であるという認識がある一方で、「テストを自作のものにすべきではないか」という意見が外国語系列内からでたことで、2012 年度からのプレースメントテストは自作のテストを利用して実施することとなった⁵。

しかし、総合的な英語力を短時間で簡便に測定するのは難しいため、2019 年度からは、語彙力を問うテストに変更した。理由は、語彙力が英語によるコミュニケーション能力を支える重要な要素の一つだからである。この語彙力を測定することによって、学生を A（上位）、B（中位）、C（下位）の 3 つのレベ

ルに分けている。以下の表 1 のとおり、学生が履修できる科目が習熟度に応じて異なっている。

表 1 高千穂大学における英語科目の習熟度別履修可能科目編成（2019 年度）

レベル区分	科目名
全レベルの学生が履修可能	ビジネス英語、実用英語（海外研修）
A・B レベルの学生のみ履修可能	英語 I / II（A レベル・B レベル）、TOEIC 英語、TOEFL 英語、上級英作文、上級英会話
C レベルの学生のみ履修可能	英語 I / II（C レベル）、基礎英語（文法・読解）、基礎英語（リスニング・作文）、英会話

本稿では、プレースメントテストとして実施している語彙サイズテストの結果を先行研究と比較することにより、高千穂大学の学生の英語力を明らかにする。そして、今後の高千穂大学における英語教育のあり方について提言する。

2 先行研究

2-1 語彙知識の重要性

投野（1997: 7-12）は、1980 年代後半からの 10 年間で、特に注目を集めてきたといわれている語彙獲得について、以下のように指摘している。具体的に言うと、1960 年代まで主流であった「白紙の状態から刺激と反応という習慣を形成することで学習が進む」と唱える構造主義言語学の影響を受け、正しいパターンが暗記できるまで、学習者にドリル反復させていたこと、語彙の学習の初期段階からピクチャーカードが盛んに導入されていたことなどの事実から、言語教育理論において、語彙（指導）はむしろ 1970～80 年代以前に、重要視されていたのではないかと主張している。

Chomsky（1957）が提唱した生成文法（generative grammar）は、理論言語学の分野において、半世紀以上にもわたり多くの関心を集め、第一言語（母語）習得だけでなく、第二言語（外国語）習得の研究にも影響を与えてきた。生成文

法では、子供は周囲の母語話者から学習して身に付けるのではなく、生得的な言語機能（language faculty）である、すべての言語の文法獲得につながる抽象的な普遍文法（Universal Grammar, UG）と母語のインプット（経験）の相互作用を定める言語獲得原理（language acquisition principle）で成り立っている言語獲得装置（Language Acquisition Device, LAD）を通して、子供は母語の（個別）文法を獲得すると考えられている（Chomsky, 1986）。この理論を応用し、第二言語習得において、UG がどのように機能するのか等に関する検証を目的とする研究が、1980 年代から盛んになった（White, 1989, 2003 等参照）⁶。

森山（2002）は、具体的に言うと、人間が環境世界との関わりから作り出す概念である意味を重要視したことが、語彙習得研究を促すことにつながったと述べている。Lakoff（1987）や Langacker（1991）などが提唱した認知言語学が認知と言語の相互関係を認め、認知の主体としての人間が環境世界に対して意味づけを行うことで、脳内にカテゴリーを形成し、そのカテゴリーの構成要素の間で、プロトタイプ（典型）を中心とした構造のもと、典型的な意味や用法から周辺的な意味・用法へ、拡張しながら習得が進むという見解などを提案したことで多くの研究者がこのトピックに取り組むようになった。深田（2011）は、大学の英語教育の現場で、例えば、身体部位名詞の head の意味拡張を視覚的 2 次元の図を使って説明し、その成果を報告している⁷。

このような言語教育論、言語学理論の流れに沿って、1980 年代から英語教育論における語彙の知識と「読む」「書く」「話す」「聞く」という 4 技能の言語能力の関係について研究が盛んにおこなわれるようになった。近年では、語彙力とコミュニケーション能力には相関があることが明らかになってきており、語彙の知識を増やすための指導と、語彙を実際のコミュニケーションで効果的に活用するための指導が広く研究されてきている（Nation, 2001）。研究の一つの分野として学習者の語彙知識を測定する方法を探るものがあり、多くの語彙テスト教材が開発されている。

次節ではこれまで開発されてきた語彙テストの種類について概説する。

2-2 語彙テストの種類

表2のとおり、語彙の知識にはさまざまな要素が含まれる。Nation (2001)によると、語彙の知識は受容と発表の二つの観点から大きく区分することができ、受容語彙とは出会ったときに単語を認識し意味を思い出せる語彙を指し、発表語彙とは適切な場面で言うことや書くことができる語彙を指す (Nation, 2001)。そして、語彙知識は受容的知識が発表的知識へと段階的に変化していくと考えられている (Henriksen, 1999; Melka, 1997)。

表2 語彙知識 (Nation, 2001, p.27 より引用)

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express the meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

注 表中の R は受容的知識、P は発表的知識を表す

語彙の知識に含まれるこれらの各要素を測定するテストが開発されてきている。なかでも、意味の伝達を主目的とするコミュニケーション能力と関係が深く、文字による測定が可能な意味とつづりのリンクを測定する語彙サイズテストが盛んに開発されている。表 3 は受容語彙を測定する語彙サイズテストの例であり、表 4 は発表語彙を測定する語彙サイズテストの例である。

表 3 受容語彙サイズテストの例（A：選択式、B：記述式）

A: Freeze	
1. think carefully	2. have a meal 3. go somewhere 4. turn into ice
B: When something freezes it turns into _____	

表 4 発表語彙サイズテストの例（C：選択式、D：記述式）

C: Turn into ice	
1. decide	2. eat 3. move 4. freeze
D: Turn into ice f _____	

次節では語彙サイズテストを用いて、日本人学習者の語彙サイズを調査した研究の結果を概説する。

2-3 日本人学習者の語彙サイズ

語彙サイズテストとして信頼性が高く、実施も簡便である代表的なものとして望月（1998）による選択式受容語彙サイズテストが挙げられる。そこで、以下ではこのテストを利用した研究を概観する（表 5 参照）。

八島（2002）は大手予備校が提示する偏差値で 55 から 62 に該当する 5 つの都立高等学校に在籍する生徒を対象に、6,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。どの学校も標準よりもやや高い偏差値帯に属しており、生徒の語彙サイズも標準的な学校に所属する生徒のものよりもやや大きい結果となっている。

Katagiri (2009) は文部科学省によって SELHi (Super English Language High School) に指定される県内でもトップレベルの進学校に在籍する生徒を対象に、7,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。進学校が対象であり、さらには普通科の生徒だけでなく英語科の生徒も含まれていることから、他の先行研究と比べて大きな語彙サイズが見られた。

茅野 (2005) は高等専門学校と県立高等学校に在籍する生徒を対象に、6,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。高等専門学校の学力レベルについて言及はないが、県立高等学校は県内でも中間的なレベルの学校である。高等学校の 2 年生と 3 年生の語彙サイズが大きいのは、対象とした生徒が国際教養科に在籍しており、英語に関する関心が高いことと、英語の授業時数が多いことを理由に挙げている。

茅野・大湊 (2007) は高等専門学校に在籍する生徒を対象に、6,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。茅野 (2005) と同じ学校での調査であるが、茅野 (2005) が全 5 学科のうち一部の学科の生徒しか対象にしなかったのに対して、茅野・大湊 (2007) は全学科の生徒を対象としており、生徒の実態をより正確に表した結果となっている。

大湊・茅野 (2008) は高等専門学校に在籍する生徒を対象に、6,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。さらに、語彙サイズテストの結果と Bennese[®]が提供する総合的な英語力を測定するテストである GTEC (Global Test for English Communication) のスコアとの相関を分析し、中程度の相関があることを明らかにした。

大学生を対象とした研究としては野中 (2004) が挙げられる。中程度の英語力を持つ国立大学と私立大学の学生を対象に、6,000 語レベルまでの語彙サイズテストを実施して語彙サイズを測定した。調査は 9 月に行われたため、およそ半年間の大学での授業を終えた段階での結果として、学生たちが平均 3,773 語の語彙サイズであることを明らかにした。

表 5 望月（1998）の語彙サイズテストを用いた研究結果

先行研究	校種	学年	語彙サイズ
八島（2002）	高等学校	1	3,082 語
	高等学校	1	2,952 語
	高等学校	2	3,247 語
	高等学校	2	3,556 語
	高等学校	2	3,449 語
	高等学校	2	2,788 語
	高等学校	2	3,793 語
	高等学校	2	3,160 語
	高等学校	3	3,703 語
	高等学校	3	3,853 語
Katagiri（2009）	高等学校	1	2,423 語
	高等学校	1	2,978 語
	高等学校	1	3,111 語
	高等学校	1	3,805 語
	高等学校	2	3,176 語
	高等学校	2	4,317 語
	高等学校	3	3,525 語
	高等学校	3	5,161 語
茅野（2005）	高等学校	1	1,862 語
	高等学校	2	3,088 語
	高等学校	3	3,465 語
	高等専門学校	1	1,902 語
	高等専門学校	2	2,690 語
	高等専門学校	3	2,649 語
茅野・大湊（2007）	高等専門学校	1	2,371 語
	高等専門学校	2	2,612 語
	高等専門学校	3	3,417 語
大湊・茅野（2008）	高等専門学校	1	2,126 語
	高等専門学校	2	2,602 語
	高等専門学校	3	2,930 語
野中（2004）	大学	1	3,773 語

2-4 研究課題

現在までに高千穂大学生の語彙サイズを測定した研究は見当たらない。したがって本研究では、前節までに概観した先行研究に基づいて、高千穂大学生の語彙サイズを測定し、高千穂大学生の英語力の現状を把握するとともに、今後の英語教育の方向性について議論することを目的とする。本研究で明らかにする研究課題（Research Question, RQ）は以下のとおりである。

RQ1 高千穂大学生の入学時の語彙サイズはどれくらいか。

RQ2 高千穂大学生の語彙サイズは8か月後にどのように変化するか。

3 本研究

3-1 研究方法

2019年度に高千穂大学に入学した新入生のうち、4月と12月の2回の語彙サイズテストの両方を受験した576名を対象とする。相澤・望月（2010）は望月（1998）の改良版であり、第1版から第3版までの出題語彙の異なる問題が用意されている。そこで、4月には第1版、12月には第3版を使用し、同じ問題に回答することによる練習効果を小さくする工夫をした。テスト時間の制約上、3,000語レベルまでの78問を使用した。先行研究より、3,000語レベルを超える語彙サイズを持つ学生が存在することも考えられるため、A（上位）レベルとB（中位）レベルの一部の学生にはさらに5,000語レベルまでのテストを実施した。

3-2 分析方法

4月と12月の語彙サイズテストの結果に対して、対応のあるt検定を実施した。全体での分析に加えて各レベルでの検定も実施した。また、5,000語レベルまでのテストを受検した学生についても別途分析を行った。

4 結果

4-1 入学時の語彙サイズ

4 月の入学時点で測定した語彙サイズは表 6 のとおりである。3,000 語レベルまでの語彙サイズテストで測定した結果、2019 年度の新入生の 4 月時点での語彙サイズは平均 2,058 語であった。学生を各レベルに分けて分析した結果は、A（上位）レベルの学生が 2,702 語、B（中位）レベルの学生が 2,376 語、C（下位）レベルの学生が 1,734 語であった。また、5,000 語レベルまでの語彙サイズテストを受検した学生の結果を分析すると、全体で平均 3,645 語であり、そのうち A（上位）レベルの学生が 3,780 語、B（中位）レベルの学生が 3,604 語であった。

表 6 語彙サイズテスト結果（4 月）

3,000 語レベル			5,000 語レベル		
全体	<i>M</i>	2,058 語	全体	<i>M</i>	3,645 語
(<i>N</i> =576)	<i>SD</i>	464.2	(<i>N</i> =91)	<i>SD</i>	270.0
A レベル	<i>M</i>	2,702 語	A レベル	<i>M</i>	3,780 語
(<i>N</i> =93)	<i>SD</i>	100.0	(<i>N</i> =21)	<i>SD</i>	324.1
B レベル	<i>M</i>	2,376 語	B レベル	<i>M</i>	3,604 語
(<i>N</i> =151)	<i>SD</i>	128.8	(<i>N</i> =70)	<i>SD</i>	239.6
C レベル	<i>M</i>	1,734 語			
(<i>N</i> =332)	<i>SD</i>	310.1			

4-2 語彙サイズの変化

12 月に測定した語彙サイズは表 7 のとおりである。

表 7 語彙サイズテスト結果（12 月）

3,000 語レベル			5,000 語レベル		
全体	<i>M</i>	2,140 語	全体	<i>M</i>	3,650 語
(<i>N</i> =576)	<i>SD</i>	491.5	(<i>N</i> =91)	<i>SD</i>	351.0
A レベル	<i>M</i>	2,697 語	A レベル	<i>M</i>	3,784 語
(<i>N</i> =93)	<i>SD</i>	194.1	(<i>N</i> =21)	<i>SD</i>	244.7
B レベル	<i>M</i>	2,446 語	B レベル	<i>M</i>	3,610 語
(<i>N</i> =151)	<i>SD</i>	259.7	(<i>N</i> =70)	<i>SD</i>	369.1
C レベル	<i>M</i>	1,846 語			
(<i>N</i> =332)	<i>SD</i>	402.0			

この結果を 4 月の結果と比較すると、B（中位）レベルの 3,000 語レベルと C（下位）レベルの 3,000 語レベルで有意差が見られた。

5 考察

高千穂大学生の入学時の語彙サイズについては、3,000 語レベルまでの語彙サイズテストで測定した C（下位）レベルの学生の語彙サイズの平均は、茅野（2005）における高等学校 1 年生と同じ程度であることが分かる。これは C（下位）レベルの学生の中には、高等学校の商業科の出身の学生が含まれることから、妥当な結果であると言える。商業科では高等学校の 1 年生時に必修の英語科目を履修し、2、3 年生では英語科目の履修を必修としない学校も少なくない。したがって、4 月時点での C（下位）レベルの語彙サイズはそのような高等学校での履修状況を反映しているものと考えられる。

2019 年度までの学習指導要領によると、高等学校 3 年間で学習すべき語彙としては 3,000 語が指定されている。そこで、3,000 語レベルと 5,000 語レベルの語彙サイズテストの結果を比べると、A（上位）レベルと B（中位）レベルの学生の語彙サイズをより正確に表しているのは 5,000 語レベルの結果であ

ることができる。そこで、5,000 語レベルまでの語彙サイズテストで測定した A（上位）レベルおよび B（中位）レベルの学生の語彙サイズの平均を見ると、先行研究における高等学校 3 年生の結果および大学 1 年生の結果と同じ程度であることが分かる。ここから、A（上位）レベルおよび B（中位）レベルの学生は、標準的なレベルの高等学校を卒業し、中程度の英語力を持つ大学生と同様の英語力を持つとすることができる。

次に、高千穂大学生の語彙サイズの変化については、C（下位）レベルの学生は語彙サイズを伸ばしたのに対して、A（上位）レベルと B（中位）レベルの学生には語彙サイズに変化は見られなかった。これは、習熟度別授業は特に下位レベルの学生にとって効果的であるという先行研究の結果と一致する。また、英語の語彙研究の観点から考察すると、3,000 語レベルを超える語彙には、専門分野に深く関わる語彙が多く含まれると言われている。したがって、大学入学時点で 3,000 語を超える語彙を習得していた A（上位）レベルと B（中位）レベルの学生は、一斉授業の中で語彙を増やすことよりも、各学習者が自分自身の目的に応じて英語を学習することによって、語彙を増やすことが効果的であると考えられる。

これらの結果を踏まえると、入学時の英語力の差が大きい高千穂大学の学生の中でも、特に下位レベルの学生にとって習熟度別授業は効果的であると言えることができる。さらに、本研究では語彙サイズの伸びが見られなかった中位と上位の学生の英語力を伸ばすために、学生自身に英語学習の目的を持たせることが必要である。例えば、大学生として専門的な内容を英語で学習していくことを目的とする学生には、学術目的の英語（EAP: English for academic purposes）を学習させたり、卒業後に仕事で英語を使うことを目指す学生にはビジネス目的の英語（EBP: English for business purposes）を学習させたりすることが効果的である。実際、表 8 にあるように、高千穂大学の外国語系列では 2019 年度の終わりから上記の 2 つの目的に応じて「高千穂大学英語科 CAN-DO リスト（仮）」を作成し、目標と評価の一体化と可視化を進めている。

表 8 高千穂大学英語科 CAN-DO リスト (仮) (抜粋)

技能	目的	A1 レベル	A2 レベル
Listening	小～高における 到達目標	・ ゆっくりはっきりと、馴染みのある発音で話されれば、身の回りの事柄(自分、学校、地域など)に関するごく短い会話や説明を理解することができるようにする。	・ ゆっくりはっきりと、馴染みのある発音で話されれば、身近な話題に関する短い会話や身近な事柄に関する短い説明の概要や要点を理解できるようにする。
	大学生として 身に付けるべき 学問的教養	・ 簡単な教室英語 (“stand up”, “come here”, “open the book”など) を聞いて、理解することができる。	・ ゆっくりはっきりと話されれば、自分の周りで話されている議論のトピックをたいてい理解することができる。
	社会人として 活躍するための 実践的教養	・ ゆっくりはっきりと話されれば、自分についての簡単な質問を理解することができる。	・ 実際にデモンストレーションがあれば、自分の仕事に関する作業の簡単な説明を聞いて、理解することができる。
Reading	小～高における 到達目標	・ 興味のある話題に関して平易な英語で書かれたごく短い説明を読み、イラストや写真を参考にしながら、概要を理解することができるようにする。	・ 身近な話題に関して平易な英語で書かれた短い説明を読み、概要や要点を理解できるようにする。
	大学生として 身に付けるべき 学問的教養	・ 勉強に関する簡単なメッセージやコメントを理解することができる (例: “well done”, “revise”)。	・ 基礎的な日常語を含む自分と関係のあるあるいは自分が関心のある分野に関する短い簡単なメッセージや文を理解することができる。
	社会人として 活躍するための 実践的教養	・ 日常生活で、例えば“back at 4 o'clock”のような友人や同僚が書いた簡単なメッセージを理解することができる。	・ コンピュータプログラムのフィードバックメッセージや簡単なヘルプの指示を理解することができる。

工夫の余地はまだあるが、このような CAN-DO リストによって学生が自分の英語学習の目的に合わせて目標設定をすることができるようになれば、3,000 語レベルを超える語彙学習が促されるだけでなく、身につけた語彙を実際のコミュニケーションでどのように使えばよいかを理解する一助になるだろう。

6 結論

本稿では、高千穂大学生の語彙サイズを測定し、先行研究と比較することによって、学生の英語力を明らかにすることを目的としていた。入学時の語彙サイズはAレベルとBレベルの学生が標準的な高等学校を卒業した学習者と同程度であり、Cレベルの学生が標準的な高等学校の1年生と同レベルであることが明らかになった。また、入学から8か月後に測定した語彙サイズから、Cレベルの学生に語彙サイズの伸長が見られた。

これらの結果から、高千穂大学の英語教育への示唆としては以下の2つが考えられる。第一に、習熟度別科目編成は継続していくべきである。大学入試の多様化に伴って、他大学と同様に高千穂大学でも学生間の英語力には大きな差が見られる。そこで習熟度別科目編成は、先行研究と同様に下位レベルの学生にとって効果を挙げているとすることができる。今後も多角的な視点からの入学者選抜は継続していくため、習熟度別科目編成が果たす役割はより重要になっていくだろう。

第二に、学生に英語学習の目的を意識させる取組が必要である。本研究ではAレベルとBレベルの学生には語彙サイズの伸びが見られなかった。この原因の一つとしては、これらの学生が入学時点ですでに3,000語以上の語彙を習得していたことが考えられる。したがって、中位および上位の学生が自分の目的に応じて授業内外で英語学習を自律的に進めていけるよう、CAN-DO リストなどを用いて英語学習の目的と目標を明示することが必要である。

最後に、本研究の限界と今後の研究としては、プレースメントテストの実施方法を工夫することが挙げられる。本研究では時間的な制約上、3,000語レベルまでの語彙サイズテストを使用した。ところが、入学時点で3,000語以上の

語彙を習得している学生が少なくないため、学生の語彙サイズを正確に反映しているとは言えない結果となった。したがって今後は、少なくとも 5,000 語レベルまでのテストを全員に受検させることが必要である。情報通信技術の発展により、Google Forms などを活用すれば空間的、時間的な制約を受けずにオンラインでテストを実施することが可能である。学生の英語力をより正確に把握した上で指導を改善し続けることが、高千穂大学の英語教育の質を高めることに貢献するだろう。

注

- 1 本研究において各著者が担当した主な役割は以下のとおりである。
佐藤：プレースメントテストの導入とテスト作成
寺内：プレースメントテストの導入と CAN-DO リストの構想
松谷：プレースメントテストの導入と言語学関連情報の整理
舟木：プレースメントテストの導入とテストの概要と歴史の整理
山田：プレースメントテストの運営とデータ分析
カネギター：プレースメントテストの運営
- 2 英語必修科目は、日本人教員が担当する「English Communication A (ECA)」(1 年次履修)」とネイティブ教員が担当する「English Communication B (ECB)」(2 年次履修) の 2 科目 4 単位となった。
- 3 G-TELP とは、General Tests of English Language Proficiency の略で、英語を外国語として学ぶ人たちの実用的な英語運用能力を測定・評価するためにアメリカ・サンディエゴ州立大学で開発されたテスト。出題内容や単語・表現は、実際に Native が現在アメリカで使用している実用的なものである。このテストのメリットは次の点にある。1) 客観的測定が可能、2) 学生に適したレベルを選択することで、得点が一定区間に固まることを防ぎ、学生の英語力を精確に判別でき、適切なクラス編成が可能、3) 他の外部テストに比べてリーズナブルな料金設定である。パイロットテストは、2000 年 10 月 25 日に 53 名を対象として実施された。
- 4 2002 年 4 月 8 日、新入生 681 名を対象に実施された G-TELP オンデマンドテストの結果について G-TELP 日本事務局がまとめた報告書を示す。
- 5 佐藤が主導となって作成した文法・語彙を中心とした 100 問のテストを示す。
- 6 Schwarts and Sprouse (1996) は、UG へのアクセスを認めながらも、第二言語のインプットは作用せず、中間言語文法が化石化すると提唱している。Epstein, Flynn, and Marthardjono (1998) は、第二言語における UG への完全なアクセス(強い連続性仮説)を提案している。Vainikka, and Young-Scholten (1996) は、機能範疇は UG にアクセスしながら、第二言語のインプットにもとづく習得がされること(弱

い連続性仮説)を主張している。レキシコン(語彙項目)の第二言語習得については、Juffs(1996)等を参照。

- 7 ‘He put his head out of the window.’(典型事例)・‘He is the head of the company.’(メタファー的な拡張)・‘She has a good head for mathematics.’(メトニミー的な拡張)について、＜頭＞－＜脳＞－＜知性＞の連想関係示す図を使用している(深田, 2011: 202)。

参考文献

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Epstein, S., Flynn, S., & Marthardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O’Neil (Eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*. 61-77. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2). 303-317.
- Juffs, A. (1996). *Learnability and the Lexicon*. Amsterdam: John Benjamin.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Katagiri, K. (2009). A three-year longitudinal study of vocabulary size in Japanese SHS students and a description of their developmental patterns. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20. 131-140.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Bases of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruiter.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. 84-102. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12. 40-72.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1996). Gradual development L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12. 7-39.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2003). *Second Language and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 相澤一美・望月正道(2010)『英語語彙指導の実践アイディア集—活動例からテスト作成まで』東京：大修館書店。

- 大湊佳宏・茅野潤一郎（2008）「長岡高専生の英語語彙サイズ調査と英語 3 技能（リスニング, リーディング, ライティング）との関係」『長岡工業高等専門学校研究紀要』44(1). 1-8.
- 茅野潤一郎（2005）「長岡高専生の受容語彙サイズの測定とその特徴」『長岡工業高等専門学校研究紀要』41(2). 9-18.
- 茅野潤一郎・大湊佳宏（2007）「日本人 EFL 学習者の語彙サイズの推移」『長岡工業高等専門学校研究紀要』43(1). 1-10.
- 投野由紀夫（1997）『英語語彙習得論：ポキャブラリー学習を科学する』東京：桐原書店.
- 野中辰也（2004）「日本人大学生の英語語彙サイズ」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』34. 25-34.
- 深田智（2011）「英語教育における認知図式の利用とその成果」藤田耕司・松本マスマ・児玉一宏・谷口一美（編）『最新言語理論を英語教育に活用する』東京：開拓社. 199-209.
- 望月正道（1998）「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」『語学教育研究所紀要』12. 27-53.
- 森山新（2002）「語彙習得研究と認知言語学」『言語文化と日本語教育』増刊特集号. 152-154.
- 八島等（2002）「日本人高校生の語彙サイズ」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』16. 29-41.